

大学生の自己理解と社会認識の関係についての研究（3）

－学生における「現代社会と人B」の教育効果と

自己理解・社会認識との関係－

小沢一仁^{*1} 滝沢 利直^{*2}

A study of students' perception of self-understanding and social recognition (Ⅲ) :
The relation between education effects on a omnibus course " Modern Society and People B"
and students' perception of self-understanding and social recognition

Kazuhito OZAWA^{*1} Toshinao TAKIZAWA^{*2}

The purpose of this study was 1) to develop a measure of students' perception of self-understanding and social recognition, 2) to examine the relation of education effects of an omnibus course " Modern Society and People" and students' perception of self-understanding and social recognition. The students' perception of self-understanding and social recognition scale was done by 185 students who attended the course. Factor analysis yielded 3 factors: "to struggle with the present situation", "to shut themselves against others," and " students' confidence in themselves on school life." The result showed that the education effects had a correlation with "to struggle with the present situation" but the education effects did not have a correlation with "to shut oneself against others," and " students' confidence in themselves on school life." And junior and senior students (n=88) showed higher score on "students' confidence in themselves on school life" and lower score on "to shut themselves against others " than fresher and sophomore students (n=92). In addition as for "to struggle with the present situation" there was no difference between junior and senior students and fresher and sophomore students. It was discussed that the relations among "to struggle with the present situation", Identity Crisis in adolescence and learning from the products of mankind's culture .

第1章 学生の学びの現状

1. 授業において学生の姿に困惑する日々から

私事になるが、筆者の体験から本論を始める。以前授業中に、筆者は気がついていなかったのであるが、女子学生2名が私語をしていた。そのときに、ひとりの男子学生が「うるさい！」と怒鳴って注意したことがあった。このような私語を注意してくれる学生がいることをありがたく思い、そして、それほど真剣に授業を聴いてくれているのかと喜んだものである。しかし、このようなことは、教えるようになってからただの一度だけである。

（1）「カフェ化」する授業と真面目な学生の混在

通常の授業中は、モグラたたきのように、あっちに向かいこっちに向かいと、注意を繰り返す。「はい、そこ、しゃべるのはやめるように。」「はい、そこ、喋っている人、何か質問があるなら、私にするように。」と、注意はあっさりとするようにしている。その方がお互いの精神状態のためである。

授業を聴きながら、カフェにいるように、くつろぎ、話し、携帯メールをし、居眠りをし、飲み食いする学生。彼らの様子を、三浦展は、「マイホームレス・チャイルドー下流社会の若者たち」において、大学の授業の「カフェ化」と名付けている¹⁾。彼らに授業を妨害しようとする悪意はない。ただ、

^{*1} 工学部基礎教育研究センター助教授 ^{*2} 工学部基礎教育研究センター教授
2006年10月3日 受理

カフェにいるように授業をしている教室で過ごしているだけである。自分がこの講義を学級崩壊させてやろうという意図はなく、自然に振る舞っているだけであろう。しかし、彼らは、どれだけ講義をしている教師のやる気を失わせ、真面目に聞いている学生の学ぶ意欲を妨害しているかはわかっていないだろう。

そして、その一方で、真面目に授業を聴き、ノートを取り授業から学ぼうとする学生も少なからずいる。このように、カフェにいるように過ごす学生と、真面目に学ぼうとする学生が、混在しているのが現在の大学の授業の姿であるといえる。

(2) 学生に対していかなる立場で対するか

さて、このように、カフェ化を作り出している学生に目を向けてみると、彼らは全く何も考えていないで、ただカフェの場を求めて、大学の授業に出て来ているのだろうか。

「何のために、高校、大学へ行くのか？」というテーマで、授業でグループごとのディスカッションを行ったことがある。その際に、学生から出たものは、「将来の目標を探す」ためという意見が圧倒的に多かった。やりたいことは何か、それは、彼ら学生の口癖であり、頭の中に巡る問いかけであろう。そのやりたいことを探す、そのために大学生活を過ごしていると彼らは思っている。これは、推測に過ぎないのであるが、授業をカフェ化している学生も、意識においては、将来の目標を探したいと思っているのではないだろうか。

しかし、探すと言っても、大学生活において、就職活動をする前に、彼らのできることと言えば、テレビ、ネット、雑誌からの情報、友人や先輩からの口コミ、そして、自分自身で体験できるものとしては、企業へのインターンシップかアルバイトくらいしかないのではないだろうか。つまり、間接的な伝聞情報か、直接体験できるものとしては、限られたものしかないといえる。特に、彼らにとって、時に学業以上に重要なアルバイトは、働くことの大変さを経験することの意義はあるが、それ以上の意味はあるだろうか。アルバイトは、自分のやりたいことを探すと言うより、ただ漫然として小遣いを稼ぐた

めにしているだけであることが多いのではないだろうか。

多くの学生が、目標を持って生きたいと思っており、それを探しに、大学へ通っていると思っている。しかし、その実態はどうだろうか。マスコミを通して、「夢を持とう」「目標を持とう」という成功したスポーツ選手や歌手、タレント、実業家等が語るメッセージを受けとりつつ、さらに、彼らの浮き沈みを眺めながら、自分も夢さえあれば、目標さえあれば、充実した生活を送れるのになと思う。そして、目標を探したいと思っても、間接的な情報か、直接体験としての情報もアルバイトなど限定されたものしか得られない。そして、ただその日を忙しくまた漠然として過ごしているのが多くの学生ではないだろうか。この姿が、まさに研究(2)で菅田によって示されたといえる。

そんな学生を前にして、「最近の若者はなっていない・・・」と怒り嘆く立場もある。しかし、これでは、彼らに対して外圧的に接することにしかならず、お説教をするだけでは彼ら自身の自覚につながるとは思えない。これとは、逆に、「ありのままの自分でいい・・・」と彼らを容認する立場もある。しかし、この立場でも、彼らの自由を尊重し彼らのしたいようにさせることは、何もしないと同じことであり、言い換えれば放任となりかねない。では、これらの両方の立場ではないあり方はあるだろうか。この第3の立場は非常に難しいものであるが、青年期にある学生に対して、大学教育の場で授業を通して、彼らに何を提示でき、何が可能なのかを考えていきたい。

2. 大学における学生への教養教育のあり方を考える

さて、大学における授業において、学生における問題と教える側の問題と両面から考えていく。

(1) 学びをどう捉えているか

学生たちの間で、「楽勝科目」という呼ばれ方をする科目がある。出席を取らないで、試験も簡単でとにかく書けば、単位がもらえる科目をそう言うのである。これは、ひとつの象徴された言い方であるが、つまり、何のために、授業に出ているのかというと、それは、単位のためであり、卒業資格を得る

ためである。そこでは、何かを学び得ようという姿勢はない。できるだけ楽をして、単位を得ようとする。先に述べたカフェ化する授業の背景には、このような学生の姿勢があるといえる。この学びの姿勢は、どこにもとがあるのだろうか。できるだけ効率よく勉強して、最小限の労力で最大限の結果を得ようとする姿勢は、受験で培ったものであると考えられる。

受験において、効率よく結果を出すためには、これでいいだろう。しかし、受験も終わり、最終学歴である大学の授業においても、受験で身につけた学び方を大学でも行っているのだろうか。

佐伯胖は「学びの構造」において、学ぶことは「砂をかむような苦行である」という学び観があることを指摘している²⁾。学ぶことは、辛いことであり、苦しいことである、という学びについての見方である。例えば、「今から勉強しなさい。」と子どもや生徒、学生に言った場合、彼らの反応は「やったー。勉強だあ。」ではなく、「え～、勉強？やだなあ。」であろう。このときの反応のもとにある見方のことである。

この見方に基づいてみると、できるだけ苦しい学びは最小限にしておきたいし、単位や成績という結果さえ得られればよいのである。ついでに言うと、学んだ内容は試験が終わり、結果がもらえたら、そこできれいさっぱり忘れ去ってしまうし、そうした方が新しいまた苦行に対して、効率よくリセットして容量を空けておいた方がいいのである。これが、授業をカフェの場としている学生の姿であるといえる。

そして、さらに問題なことは、真面目に授業を聴いている学生も同様の学び観をしている危険があるということである。真面目な学生は、砂をかむような苦行に我慢できるが、不真面目な学生は我慢できずにカフェ化する。しかし、どちらの学生も学びを、砂をかむ苦行であるという学び観を持っている。このような学び観をしているかぎり、どちらの学生も、苦行である学びの中で、単位という結果しか目に入れず、学ぶ内容を得ようとしてはいないという危険がある。不真面目な学生は、授業をカフェとし快楽主義者と化し、真面目な学生は苦行に耐えられるが、学ぶ内容を受け取ることができない、

ただのマゾヒストと化してしまう恐れがあるのである。

確かに、現代社会は、科学技術が発展し、快適な生活を送れるようになっていく。そこでは、効率や能率は最大限に求められるし、我々も学生も日頃触れている電子機器や電化製品はこの方向へ邁進している。できるだけ楽を求める、このことが、学びは苦行であるという学び観に結びついてしまっており、このような学び観をますます強めてしまっているのかもしれない。そして、本来の学びとは、ますますかけ離れていってしまうのではないだろうか。

刈谷剛彦は「大人をつくれぬ学校」において、学びへの憧れを喪失した現代の状況とは対極の姿として以下のような戦後の貧しくて進学できなかった中学生の手記を紹介している³⁾。

「英語の授業を受けたいといったけど、先生は受けさせてくれない。選択の英語を受けるのは高校に行く人だけだという。廊下でもいいから聞かせてくれと頼んだが、だめだった。くやしくて、くやしくて、生まれ変わって私も高校へ行くようになりたいと思った。生まれ変われなかったら、私の子どもにだけはこんな思いをさせたくないと思った。」

このような学びへの渴望を語ることは、時代遅れの筋違いのノスタルジーかもしれない。しかし、教える側にとって、学ぶことへの渴望のもとにある学びへの価値づけ・意味づけを、現代においてもよみがえらせたいという思いは消し去ることはできないだろう。なぜなら、学ぶ側の学びへの渴望は、教える者の役割の根底にあるものだからである。

このような状況の中で、いかにして大学教育において本来の学びを取り戻していったらいいのかを教養教育のあり方を振り返ることを通して、考えていきたい。

（2）本学における教養教育の改革の流れの中での「現代社会と人A・B」の開設

戦後の日本の大学の教養教育の流れを概観する以下ようになる。第二次世界大戦後、日本の大学における教養教育はアメリカの姿をなぞって設定された。その後、大学紛争、そして、高度経済成長

期、さらには、バブルの崩壊を経て、不況の到来とともに、大学教育も問題点が指摘されるようになった。特に、教養教育においては形骸化が指摘され、文部省の大綱化によって、教養教育が削減されたのである。それは、教養教育の名の下に、専門的な内容の一部を切り取って学生に提示してしまった教育する側の問題もあったといえる。また、学生側においては、大衆化した大学教育において、専門的な内容についての興味関心が持たなくなってしまう学びの姿も問題があったといえる。

そして、その針が今度は逆に振れて、研究（１）において滝沢が指摘しているように、2002 年の中教審答申には、教養教育の重要性が目指されるようになったのである。これは、大衆化した大学、さらに生き残りをかけた大学における、教養教育の新たな役割の模索にも関わる問題である。

本学工学部において教養教育は、人間科学科目として、人文系の科目を中心にして設定されている。そして、先に示された教養教育の重視という流れの中で、人間科学科目においては以下のような改革を行ってきている。

それは、人間科学科目の、それぞれの選択科目で現代社会とその科目の接点に関わる内容を必ず盛り込むという方針である。つまり、開講されている選択科目の、哲学、情報倫理、文学、芸術学、経済学、社会論、歴史学、法学、教育学、心理学、現在社会と科学技術、工学倫理、経営学、現代社会と化学、宗教学において、現代社会とそれぞれの科目の内容との接点の内容を提示することである。

このことによって、これまでの専門的な内容の切り取りと批判された教養教育ではなく、学生自身が、その内容を、現代社会を生きている自分自身と関連させて捉えることができるようになることを目指している。

さらに、教養教育の中で、専門的内容とその専門的領域における現代社会との接点の内容との比率を逆転させ、専門的領域と現代社会との接点の内容を主にして、それぞれの専門領域を持つ教員が現代社会を自分の専門領域から切り取って捉えて学生に提示し、それをオムニバス授業として構成したものが「現代社会と人 A・B」である。

この科目は、本研究の共同研究者であり、研究（２）を担当した菅田によって、始めにその構想が提示された。それをもとにして、2004 年に工学部基礎教育研究センター教員の協力によって工学部の人間科学科目として開設された。また、2005 年度からは本学芸術学部基礎教育教員の協力も得て、2006 年度に至っている。

この「現代社会と人 A・B」の意義をさらに考えると、授業をカフェ化している学生は、自分自身と授業で提示された内容を自分には関係のないものとして捉えている。極端に言えば、卒業のための単位だけ自分には関係があり、授業の内容は自分には関係のないもの、そんなことを知らなくても生きていけると思っている。そして、真面目な学生もただ真面目であるだけで満足して、内容については記憶し頭に入れることは一生懸命しているが、その内容を自分自身と結び付けて考えることはしていない。しかし、そんな両者の学生でも現代社会を生きることにおいては、無関係とはいえない。

研究（１）において滝沢が示したように、「当事者意識を持つ」ことは、現代社会という時代において自分自身が生きていることを自覚し意識化し、この現代社会の中で自分がどう生きたいかを考えることである。自分が生きているこの現代社会はいかなる社会かを考えないと、科学技術で便利になった生活を享受するだけであり、流されて埋もれて生きてしまう危険がある。それは学ぶ内容が役に立つか立たないかの問題ではなく、自分が生きているこの現代社会について、自分の意志と方向性を持って生きられるかどうかの問題なのである。

それぞれの専門領域を持つ教員は、それぞれが専門的視点から見て、現代社会とはいかなる時代なのかを指摘できる内容をもっている。それは、言い換えれば、それぞれの専門領域から現代社会とはどのような世界なのかを語ることである。その内容は、専門家だけではなく、現代社会に生きる人ならば皆関係のある内容である。さらに、その内容を学生に提示することは、現代社会に生きていく学生にとって自分自身がどう生きたいかについてのヒントとなる可能性があるといえる。

第２章 自己理解・社会認識の意識調査

１．目的

本章では、大学教育における教養教育の意義を原理的に追求した滝沢による「研究（１）」、さらに、アンケート調査の結果から主に大学生の「社会認識」について分析を行なった菅田による「研究（２）」

な学生にとって教育効果があったか、を明らかにすることを旨とする。そこで、受講後の認識・姿勢の変化があった学生の特徴を、自己認識・社会認識、学年差から検討していく。そして、自己認識・社会認識と学年差についても検討し、学年を経るに従っていかなる成長が見られるかも検討する。

表１．自己理解・社会認識項目における因子分析結果

（バリマックス回転後の因子行列）

	I	II	III	共通性
今の自分ではいけないうと焦りを感じる	.70	-.12	-.02	.50
自分が友達からどの様に見られているか気になる	.69	-.06	.21	.53
少しでも社会のためになることをしたい	.62	.13	-.14	.42
期待に応えたいと思う人がいる	.59	.28	-.06	.44
自分が求めているものが何か分からない	.53	-.40	.10	.45
自分の生き方に自信がもてる	-.25	.72	-.02	.58
自分は正直のある人間だと感じる	.07	.66	-.06	.44
自分では良好な精神状態を保っていると思う	-.01	.53	.00	.29
夢中になって打ち込めるものをもっている	.05	.49	.15	.27
キャンパス内で自分らしさを表現できている	.16	.42	-.07	.21
自分の生活のペースを他人に乱されたくない	.02	.06	.63	.40
本当の自分を理解してくれる人がいない	.06	-.28	.60	.44
結局人は自己中心的だと思う	.14	.17	.58	.39
他人の悩みやめんどりにかわりたくない	-.29	.15	.57	.43
真の友といえるような親友ができないように思う	-.05	-.33	.49	.35
因子寄与	2.41	2.05	1.69	6.14
寄与率	16.03	13.66	11.23	

に続いて、オムニバス講義「現代社会と人B」の教育効果と、学生の自己理解・社会認識との関連を明らかにすること目的としている。

研究（１）と（２）で明らかにされたように、この講義はある割合の学生においては、受講後の認識や姿勢の変化を生み出すことができ、現状において、教育効果を生み出すことができたと考えられた。そこで、本論においては、この授業はどのよう

以上のような目的のもとに、以下の点について検討した。

（１）自己認識・社会認識についての質問項目から下位尺度を作成

（２）「現代社会と人B」の各講義の受講後の変化がある群（変化群）とない群（非変化群）において自己認識・社会認識についての下位尺度得点の差を比較

（３）「現代社会と人B」における各講義の受講後の変化の度合いを高学年と低学年で比較

（４）自己認識・社会認識についての下位尺度得点を高学年と低学年で比較

２．方法

対象、実施時期、実施方法は、研究（２）を参照のこと。特に、因子分析の対象である、問１３の自己理解・社会認識についての質問項目はそれぞれ以下のように得点化された。

- ・あてはまる（４点）
- ・ややあてはまる（３点）
- ・あまりあてはまらない（２点）
- ・全くあてはまらない（１点）

３．結果

（１）自己認識・社会認識についての質問項目から下位尺度を作成する

問１３における、自己認識・社会認識についての２３項目（自己認識・社会認識項目）について、因子分析（主因子法・バリマックス回転）を行い、３因子を抽出した。さらに、因子負荷量が０．４０以

上の項目を基準として、また、質問項目の意味内容を考慮して、15項目を選び、再度因子分析を行った結果を表1.に示す。

第一因子に含まれる質問項目は、「今の自分ではいけないと焦りを感じる」、「自分が友達からどの様に見られているか気になる」、「少しでも社会のためになることをしたい」、「期待に応えたいと思う人がある」、「自分が求めているものが何かわからない」の5項目であった。これらの質問項目は、不安をもちつつ、現状に満足しないでなんとかしようと大学生活を送っている中で葛藤を心の中に抱えている姿が現れていると解釈し、第一因子を葛藤因子と名付けた。

第二因子に含まれる質問項目は、「自分の生き方に自信がもてる」、「自分は価値のある人間だと感じる」、「自分では良好な精神状態を保っていると思う」、「夢中になって打ち込めるものをもっている」、「キャンパス内で自分らしさを表現できている」の5項目であった。これらの質問項目は、自分を信じ自分に肯定的な感覚を持ち、大学生活を送っている中で自信を持って生きている姿が現れていると解釈し、第二因子を自信因子と名付けた。

第三因子に含まれる質問項目は、「自分の生活のペースを他人に乱されたくない」、「本当の自分を理解してくれる人がいない」、「結局人は自己中心的だと思う」、「他人の悩みやめごとにはかかわりたくない」、「真の友といえるような親友はできないように思う」の5項目であった。これらの質問項目は、他者に対して自分の世界に閉じて、自分の世界の中で壁をつくって大学生活を送っているおり、自らに閉じこもっている姿が現れていると解釈し、第三因子を自閉因子と名付けた（なお、「自閉症」の「自閉」と同じ言葉であり、同じ意味を連想される危険があるが全く異なる意味である）。

なお、信頼性について検討するために、各因子に関して、Cronbachの α 係数を求めたところ、葛藤因子で0.66、自信因子で0.57、自閉因子で0.52であった。

次に、それぞれの各因子における質問項目の得点の合計をそれぞれ葛藤得点、自信得点、自閉得点とした。各下位尺度間の相関と、各下位尺度得点の平均と標準偏差を表2に示した。

表2. 葛藤得点、自信得点、自閉得点の平均と標準偏差、各得点間の相関

	葛藤得点	自信得点	自閉得点	平均	標準偏差
葛藤得点		-.08	-.01	14.1	3.0
自信得点			-.06	12.7	2.7
自閉得点				12.7	2.7

葛藤得点、自信得点、自閉得点は、それぞれ相関がないことが示された。つまり、葛藤得点、自信得点、自閉得点のいずれもが、他の得点との関連はないことが明らかになった。

(2)「現代社会と人B」の各講義の受講後の変化がある群（変化群）とない群（非変化群）において自己認識・社会認識についての各下位尺度得点の差を比較する

まず、各講義の受講後の認識・態度変化において

・「変わった」と「どちらかといえば変わった」のいずれかと答えた学生を変化群

・「どちらかといえば変わらない」と「変わらない」のいずれかに答えた学生を非変化群とした。

各講義における変化群と非変化群との間に、葛藤得点、自信得点、自閉得点のそれぞれに差があるかを検討するために、平均値の差の検定（t検定）を行った。その結果を表3.に示した。また、各講義における変化群と非変化群の人数は、表3.に、それぞれ変化群、非変化群の横にn=の後の数字に示されている。

その結果、二つの講義を除いて、受講後の認識・態度の変化群の方が非変化群より、葛藤得点において高い得点を有意に示していた。

これに対して、自信得点においては、受講後の認識・態度の非変化群と変化群で比べてみると、どの講義でも、有意な差が見られなかった。

同様に、自閉得点においても、受講後の認識・態度の非変化群と変化群で比べてみると、どの講義でも、有意な差が見られなかった。

表3. 各講義の受講後の認識・態度の変化群と非変化群における葛藤得点、自信得点、自閉得点の平均値の差

成人式 非変化群 n=43 (SD) 変化群 n=68 (SD) t 値 (df)

葛藤得点 12.8 (3.8) 14.7 (2.7) -3.0 (107)**

自信得点 12.6 (3.1) 12.9 (2.7) -0.37 (108)

自閉得点 13.3 (2.8) 12.5 (2.7) 1.6 (108)

数学 非変化群 n=53 (SD) 変化群 n=36 (SD) t 値 (df)

葛藤得点 13.1 (3.6) 14.8 (3.1) -2.2 (86)*

自信得点 13.1 (3.0) 13.1 (2.8) -0.83 (86)

自閉得点 12.8 (2.7) 12.1 (2.9) 1.1 (86)

国際化 非変化群 n=33 (SD) 変化群 n=52 (SD) t 値 (df)

葛藤得点 12.6 (3.7) 15.3 (3.0) -3.6 (82)**

自信得点 12.4 (3.1) 12.8 (2.7) -0.57 (82)

自閉得点 12.8 (2.7) 12.5 (2.7) 0.50 (81)

学校 非変化群 n=29 (SD) 変化群 n=88 (SD) t 値 (df)

葛藤得点 12.4 (3.8) 14.7 (2.8) -3.4 (115)**

自信得点 11.9 (3.3) 13.0 (2.5) -1.8 (115)

自閉得点 12.5 (2.7) 12.6 (2.9) -0.15 (115)

スラム 非変化群 n=35 (SD) 変化群 n=82 (SD) t 値 (df)

葛藤得点 12.8 (3.3) 14.7 (2.9) -3.1 (114)**

自信得点 12.6 (3.4) 13.0 (2.6) -0.79 (115)

自閉得点 13.0 (3.1) 12.4 (2.5) 1.2 (115)

富士山 非変化群 n=50 (SD) 変化群 n=67 (SD) t 値 (df)

葛藤得点 13.8 (3.8) 14.0 (2.6) -0.44 (114)

自信得点 12.6 (2.5) 13.1 (3.1) -0.87 (114)

自閉得点 13.0 (2.6) 12.6 (2.6) 0.99 (114)

身体 非変化群 n=39 (SD) 変化群 n=68 (SD) t 値 (df)

葛藤得点 13.7 (3.3) 14.7 (3.0) -1.5 (103)

自信得点 13.0 (3.1) 12.5 (2.8) 0.77 (103)

自閉得点 13.0 (2.7) 12.3 (2.4) 1.4 (104)

出生 非変化群 n=30 (SD) 変化群 n=85 (SD) t 値 (df)

葛藤得点 12.7 (4.0) 14.7 (2.7) -2.9 (112)**

自信得点 12.6 (3.0) 13.0 (2.7) -0.83 (113)

自閉得点 13.0 (3.0) 12.4 (2.5) 1.1 (112)

生命 非変化群 n=34 (SD) 変化群 n=86 (SD) t 値 (df)

葛藤得点 12.8 (3.7) 14.5 (2.9) -2.5 (107)**

自信得点 12.6 (3.4) 12.8 (2.7) -0.31 (108)

自閉得点 12.8 (2.6) 12.8 (2.6) -0.05 (108)

**p<.01 *p<.05

(3) 各講義の受講後の認識・態度の度合いと学年差の比較

各講義の受講後の認識・態度の変化の度合いについて、低学年と高学年における学年差を検討する。各講義の受講後の認識・態度の変化の度合いは、それぞれ各講義に対する回答を以下のように得点化した。

「変わった」を5点、「どちらかといえば変わった」を4点、「どちらかともいえない」を3点、「どちらかといえば変わらない」を2点、「変わらない」を1点とした。

各講義の受講後の認識・態度変化得点における、高学年と低学年との差を比較するために、平均値の差の検定 (t 検定) を行い、統計的に有意な差があるかを検討した。

その結果、＜成人式＞においてのみ、低学年 (1年と2年) の学生の方が、高学年 (3年と4年) の学生よりも有意に高い得点を示していた (t (177) = 2.4, p < 0.05)。他の各講義においては、低学年 (1年と2年) と高学年 (3年と4年) において有意な差が見られなかった。

(4) 自己認識・社会認識について下位尺度得点におけると学年差の比較

低学年 (1年と2年) と高学年 (3年と4年) の違いにおいて、葛藤得点、自信得点、自閉得点に違いがあるかどうかを検討するために、平均値の差の検定 (t 検定) を行った結果を表4. に示した。

表4. 葛藤得点、自信得点、自閉得点の低学年と高学年の差

	低学年・平均(SD)	高学年・平均(SD)	t 値
葛藤得点	14.1(3.2)	14.1(2.9)	0.17
自信得点	12.2(2.9)	13.3(2.4)	-2.8**
自閉得点	13.3(2.7)	12.1(2.6)	2.9**

** p<.01

その結果、葛藤得点においては、低学年（1年と2年）と高学年（3年と4年）の平均値において有意な差が見られなかった（ $t(177)=0.17$, n.s.）。次に、自信得点においては、低学年（1年と2年）と高学年（3年と4年）の平均値において有意な差が見られた（ $t(177)=2.9$, $p<.01$ ）。さらに、自閉得点においても、低学年（1年と2年）と高学年（3年と4年）の平均値において有意な差が見られた（ $t(177)=-2.8$, $p<.01$ ）。

3. 考察

（1）「現代社会と人B」の各講義の受講後の認識・態度の変化と自己認識・社会認識についての下位尺度との関係

各講義の受講後の認識・態度の変化と自己認識・社会認識の下位尺度を比較して、二つの講義を除き、非変化群と変化群では、葛藤得点においてのみ差があり、自信得点も自閉得点も差がなかったという結果をどのように捉えるか。

各講義の受講後の認識・態度の変化とは、授業の内容を受け取り、自分の見方や考え方、行動を変えたということであり、まさにその学生にとっての学びが成立したといえる。つまり、学びとは、単なる知識の保持、記憶だけではなく、自分の見方や考え方、行動が変化してこそ、成立するものである。そして、このように学びが成立したことを教育効果があったといえることができる。

そして、二つの講義を除き、非変化群と変化群では、葛藤得点においてのみ差があったという結果は、学びが成立する背景のひとつに、葛藤があるといえる。つまり、今の自分への焦りを感じ、人から

どの様に見られているか気になり、社会のためになりたいと思い、期待に応えたい人がいて、しかも、自分の求めているものがわからない学生は、その葛藤故に、各講義を真剣に聴き、学び得たものが多かったのであると考えられる。差がなかった講義は、富士山と身体というテーマは、それぞれ環境問題と健康問題を扱った内容であり、これは個人的な葛藤とは別の問題であり、葛藤よりも環境や健康に対する関心が教育効果を左右するものであったと考えられる。

次に、自信に関してであるが、各講義の受講後の認識・態度の非変化群と変化群では、自信得点に有意な差が見られなかったという結果は、学生がもつ自分に対する自信があるかないかは、学びの成立とは関係のないことであるといえる。つまり、自信がある学生がよく学ぶこともなく、自信がない学生が学ばないということもなく、自信がある学生が学ばず自信がない学生が学ぶこともなく、自信のありようと学びとは無関係であることといえる。

同様に、自閉傾向であるが、非変化群と変化群とは、自閉得点において差がなかったという結果から自分の世界に閉じこもっているかどうかは、学びとは関係がないといえる。つまり、自分の世界に閉じこもろうが、自分の世界から脱して他者と交流しようが、学びとは関係のないことを示している。

自信得点に関わる質問項目を見ると、これらの内容に高い得点を示す学生は、活発に活動し充実した大学生を送っている姿が思い浮かぶ。であるから、そのような自信のある学生は、多くを学び、自信のない学生は、学ばないと教師側は思ってしまう。しかし、自信のあるなしは、学びとは関係のない。このことは、教える側にとっては驚きである。教える側は、学ぶ側の学生が自信を持って大学生を送ってほしいと思う。そして、自信を持つことが学びと関係があり、自信をもてば学生は学ぶようになると思ってしまうところがある。しかし、学生が持つ自信は、教養教育における学びとは関係のないのである。さらに、教える側は、自分の世界を脱して他者と交流するようになれば、学びも成立すると思いがちであるが、自閉的傾向を脱することは、教養教育の学びとは関係のないのである。

（2）各講義の受講後の認識・態度の変化の度合いと学年差の関係

まず、低学年と高学年で、ひとつの講義を除いて全てで、各講義の受講後の認識・態度の変化の度合いにおいて差がなかったことは意外な結果となった。予想では、高学年になるほど、社会に出る自覚も高まり、低学年の時にはなかった学ぶことへの意識も高まり、各講義の受講後の認識・態度の変化の度合いも上がると考えられたのであるが、学年とは関係ないということが明らかになった。

また、学年差のあった講義は、成人式を扱ったものであり、しかも、低学年の方が受講後の認識や態度の変化があったという結果であった。これは、これから成人式を迎える低学年の学生に対して影響があったと考えられる。一方高学年の学生は、既に成人式を終えていて、関心が薄れている者が多かったのではないかと推測される。

学年を経ることによって、学ぶことへの真剣さも高まり、各講義の受講後の認識・態度の変化も上がると考えることは、教える側の思い込みであることをこの結果は示している。

（3）自己認識・社会認識についての下位尺度と学年差の関係

葛藤得点、自信得点、自閉得点において、低学年と高学年を比べてみると、葛藤得点においては差はなく、自信得点と自閉得点においては学年差があった結果をいかに捉えるか。

まず、葛藤については、教える側の思いとしては、低学年ではまだ社会に出る自覚がないので、葛藤をもつことはないが、高学年になるに従って、葛藤をもつようになるとも見られる。また、低学年においては葛藤をもっているが、高学年になるに従って、葛藤を解決していった葛藤をもつことが少なくなるとも見られる。しかし、先に見たような結果からいえることは、高学年になれば、葛藤も多くなるともいえないし、逆に葛藤が低減するともいえない。つまり、葛藤をもつ、もたないとは、学年は関係のないことであるといえる。低学年でも葛藤をもつ学生もいればもたない学生もいる、同様に、高学年に

も葛藤をもつ学生もいれば、もたない学生もいる。学年を経るかどうかは関係なく、葛藤をもつとは極めて個人的な問題であるといえる。

次に、自信と自閉的傾向についてみると、大学生活の中で低学年から高学年になる、発達の経緯の中で、低学年から高学年になれば、自信もついていき、自閉的傾向もなくなるとということが示された。学年を経ていくと、自信がつき、自閉的傾向が少なくなるといえることは、彼らが成長していつていることを示し、学生が社会に向かって大学生生活を送っている望ましい過程であるといえる。ただ、この自信と自閉的傾向が少なくなることについては、低学年と高学年の相対的な差においてであり、高学年に高まった自信と自閉的傾向の低減が、そのまま社会に出て通用するものであるかどうかは、別であると考えなければならないことは、考慮しておく必要がある。

第3章 学びと葛藤を考える

1. 教養教育と学生の自信・自閉的傾向

「現代社会と人A・B」は、教養教育の一つとして、卒業後に現代社会に出て行く学生に寄与する目的で行われた授業である。先の章で見たように、学生の学びと関連しているものは何かを検討した結果、学生の自己理解・社会認識に関わるものとして、自信でもなく自閉的傾向を脱することでもなく、葛藤が見出された。

子どもから大人へとになっていく過程において、自信を持つこと、そして自閉的傾向を脱することは重要な問題である。しかし、自信と自閉傾向の脱皮については、教養教育においては関われないものであるといえる。学生は大学生活の中で、部活動やサークル、アルバイトなどの活動を通して、そこでの友人関係、先輩後輩などの人間関係を通して、自信を持つようになり、自閉的傾向を脱していくものと考えられる。学生自身のプライベートな活動や人間関係において、学生自身は自信をつけ自閉的傾向を脱していくのであろう。この点については、学生の自主的な成長に任せるしかないといえる。

2. 教養教育と学生の葛藤

学生のもつ葛藤とは、子どもから大人になる過程の青年期における問題である。よって、これはきわめて個人的な内容を含むものである。本調査の結果からここに、教養教育に関わることができる可能性があるといえる。

社会に出ることに焦り、自分の目標のわからなさに苦悩するからこそ、授業から何かを得ようとするのではないだろうか。先に示した、効率化した学びのスタイル、最小限の労力で最大限の結果を得ようとする学び方の中で、葛藤がこの学び観を脱するものとなると考えられる。逆に言えば、学ぶ内容に興味や関心がない場合、又は、学生自身にこれから社会に出て行く上での葛藤がない場合は、学びは苦行となり、授業はカフェ化するか、もしくは、がまん大会になってしまうといえる。

3. 学生の持つ葛藤をアイデンティティ危機から考えると

葛藤をもつことはその状態は本人にとって苦しいことであるが、本来の学びへとつながる大切なものである。このことを、青年期における、エリクソンのいうアイデンティティ危機と関連させて考えてみる⁴⁾。

青年期におけるアイデンティティ危機とは、こうして生きている自分自身に対して「一体自分は誰だ? (自分=?)」「こんな自分は自分ではない (自分≠自分)」という違和感が生じることである⁵⁾。そこで失われたものは、自分が自分であることをイコールで結びつける基準、つまり、自分が自分であることを納得して受け入れる基準であるといえる。もう少し詳しく言うと、人は誰もが子ども時代においても自分を支えてきたものが暗黙の内にある。それは親からの愛情であったり、自分の生きていく方向であったりする。そして、青年期になり、身体的・心理的・社会的変化を受けて、様々な生活の中での出来事において、子ども時代にもっていた、自分を支えてきたもの、言い換えれば、自分の生きていく方向を示すものに疑いをもったり、見失われたりする。このことによって、自分自身への、自分の人生への違和感を抱くようになると考えられる。

アイデンティティ危機、つまり、この自分自身への違和感をもっている状態とは、これまでもっていた自分を支えてきたものの、自分の生きていく方向を指し示すものを失っている状態である。そこで、自分の生活を(居場所の視点)、自分の生涯を(ライフサイクルの視点)、自分の人生を(実存的視点)、振り返る中で、自分が生きていくには何が大切か、を考えるのである⁵⁾。アイデンティティの見方で言い換えれば、自分の人生を納得して受け入れるための基準を模索している状態である。

つまり、このようなアイデンティティ危機においては、プラトンがその著「ゴルギアス」でソクラテスに語らせている以下の状態になっているといえる⁶⁾。

「いまぼくたちが論じ合っている事柄というのは、ほんの少しでも分別のある人間なら誰でもだろうと、そのこと以上にもっと真剣になれることが、ほかにいったい何があるのか、といってもよいほどの事柄なのだからね。その事柄とはつまり、人生いかに生きるべきか、ということなのだ。」

このようなソクラテスのいう「いかに生きるべきか。」という問題は、アイデンティティという見方で言えば、自分の人生を納得して受け入れるための基準を振り返ることであるといえる。

自分の人生を納得して受け入れる基準を模索すると書くときかなり荘厳で深遠なものが想定されてしまうが、そうではなく、それは、人は誰もが自分自身を振り返れば理解できるものである。それは、シンプルでその個人の日常生活に根ざしたものである。

例えば、音楽家になる希望がケガによって失われたり⁷⁾、高校時代に大学に入ることを目指してきればいい大学にという目標が大学に入り果たされてしまった途端何をしたらいいかわからなくなったり、これまで当たり前のように信じてきた地元で教師になるという期待に大学に入ってから疑いをもつようになったり、人それぞれ千差万別なものであろう。

このように、それぞれの個人の生活の中で暗黙の内にもっていた、自分を支えてきたもの、自分の人生の方向を示すものが崩れたり、疑わしくなること

なのである。さらに、このことは、社会に出てからも、成人期、中年期、老年期と生涯に渡る発達段階を辿っていく中でも常に問われる可能性があることであり、人によっては微調整をしたり、大きな転換をしたりしながら、折に触れて直面する問題なのである。

さて、このようにしてみると、青年期における葛藤とは、この生涯に渡る自分の人生を納得して受け入れる基準は何かという問題、言い換えると、ソクラテスのいう「いかに生きるべきか。」という問題に、人生において初めて、意識的に自覚的に直面する時期であるといえる。

4. 葛藤とは学びの最大のチャンス

溝上慎一が「大学生論」及び「現代大学生論」において、大学生と学業の問題について論じているように、大学でいかに学ぶか、大学生にとって学びとは何かを検討することは大学の存続の意義に関わる重要な問題である^{8) 9)}。そこで、青年期におけるアイデンティティ危機と学びへとつながる可能性を考えていく。

アイデンティティ危機とは、先に見たように、自分自身の生きていく方向を失っている状態である。この状態は苦しいものである。そこで、この状態から脱しようとして様々な活動を起こす。それがエリクソンが指摘するようなアイデンティティ拡散の特徴に示される。ここでは、自分の生活の周りにあるものすべてに脱出のきっかけを求めたり、または依存やすがりつきの対象とする危険性がある。と同時に、この状態は、最大の学びの機会、チャンスであるともいえる。アイデンティティ危機の中で、人類の文化の産物に、それは学問であり芸術であり、それも素晴らしいものに触れることで、新たな見方や考え方に触れることができる。特に、時代を経てきて残っているものには、形骸化したものもあるだろうが、すばらしいものもあるはずである。つまり、葛藤を持つこと、アイデンティティ危機とは、今までの自分の生活の中では、触れることがなかった素晴らしいものを学ぶ絶好のチャンスである。

佐伯胖は、「わかり方の探求」において文化としての学び、つまり、人類の文化の産物を味わうとい

う学びの意味の復活を提唱している¹⁰⁾。学びには、学問、音楽、映画、文学、芸術、歴史等、人類の文化の産物を味わうことの喜びがある。そこでは、学ぶことの意味は、結果ではなく内容にある。人類の文化の産物を学び、味わうことによって、個人としての自分を越えた世界に触れることができる。このことが、自分の人生を振り返り、自分の人生の価値観を新たに見つめ直すことにつながっていく可能性となる。そして、それぞれの人類の文化の産物を作り出した人物に思いをはせることによって、人間としての生き方に触れ、自分の人生を考えるきっかけとなる。

ここで、重要なのは受け取り方である。人類の文化の産物という言い方は、権威化し形骸化したものであっても、ありがたく受け入れるべきであるという見方を誘発する危険もある。ここで用いた見方は、それとは異なる。人類の文化の産物とは、玉石混淆の中でも、自分自身のこれまでの生きてきた中では到底思いもつかなかったもの、達することが出来なかったもの、素晴らしいものを指している。であるから、受け取る側も、慎重に選択し、盲目的に妄信的に何も考えないで受け取るべきではないし、学ぶべきでもない。それは、学問であっても芸術であっても、自分の頭で考えて、さらに自分の実感で味わい、確かめるという姿勢が必要である。

さらに、このような偉大な人類の文化の産物に触れた後、また、自分の日常生活に戻り、さて自分はいかに生きるべきかを考えると、平凡な日常生活が貴重なもので受け取ることができるのではないだろうか。

5. 学生に提示する学問のあり方

以下に、筆者が心理学を専門とする者として、自戒の念を込めて、学生に提示する学問のあり方はどうしたらいいだろうかと試行錯誤した中で重要な点と思われることを示してみる。

学問のあり方について、鶴見和子が以下のように指摘している¹¹⁾。

「大学では大学の教師自身が概念でものを考えてばかりいる。形骸化された概念でものをいいます。教師は少なくとも生活者ですから生活しているん

ですけれど、学生は、生活者である場合もあるけれど、生活者ではなく親のスネかじりである場合が非常に多いわけですね。そうすると学生は、教師よりも輪をかけて概念でものをいうことになります。教師からの受け売りの概念になりますから、メタメタの概念になっちゃうんです。形骸化のエスカレーションがおこるわけです。学問と生活とはまったく無縁になってしまいます。」

筆者の専門である心理学では、このような形骸化された概念に陥る危険が多分にある。心理学は哲学から科学になろうとして分かれ、実証的方法を磨いてきた経緯がある。その中で、心の世界を明らかにし多くの知見を蓄積してきたことは確かではあるが、同時に、すべての人がもつ心から離れてしまう危険を常にもつことは筆者の素朴な実感としてある。この問題は、現象学の提唱者であるフッサールがその著「ヨーロッパ諸学の危機と超越論的現象学」¹²⁾で提起したことに関わるものである。さらに、竹田¹³⁾や西¹⁴⁾によって現象学による見方を哲学や社会学、さらには思考すること自体に適用することで、生きることに関わる学問を打ち立てようとする動きを参考に学ぶべきものがある。ここで重要なことは、学問をする研究者自身が自分自身の生きている実感に届くようにそれぞれの学問を捉え直すことであるといえる。特に心理学においては、このことによって新たな領域が開かれていくことが予感される。

さらに、教育場面においても、学生に対して何か提示する際にも、学生の実感に届くような形で提示することが重要である。

本学の人間科学科目においてすべての科目で現代社会との接点を提示するという方針や、この「現代社会と人A・B」において新聞などの身近な話題から講義を始めるという試みは、学問を学生にわかりやすい形で提示するという意義があるだけではない。また、啓蒙のための意義があるだけではない。それは、「生活世界」という生きている実感に触れその学問の意義を捉え直すことにもなっている。それは、学生だけでなく、それぞれの学問の専門領域を持つ教える側にも必要なことではないだろうか。つまり、それぞれの学問領域と現代社会に関わることを提示することは、その学問の日常生活における

意義を問い直すことにつながるのである。それぞれの学問は、それぞれの学問の領域内においてそれぞれの意義を持つものである。これはこれでよい。ただ、日常生活との関連においていかなる意義があるかを問い直す際には、日常生活との照らし合わせが必要となる。大学において学ぶことの意義が問われている状況の中で、特に心理学においては、専門家であろうと専門外のものであろうと心という誰しもが持っている世界を対象とする学問においては、専門家同士だけで通用する内容だけでは、その意義が問われてしまうのである。

さらに、そこで重要なことは、それぞれの学問とは、それぞれの領域からこの世界の不可思議さ、さらにこの世界に人間がそして自分がこうして生きていることの不可思議さを追求しようとしているという視点である。この視点を追求することでただ単に役に立つ、役に立たないという議論を乗り越えることができるのではないだろうか。

最後に、プラトンの定義集において¹⁵⁾、「教育することとは教養を与えることである」「教養とは魂の医療しうる力である」と記されている。教養教育が、さらには心理学という学問が、自分自身のそして学生自身の魂をソクラテスという意味においてよくすることに関われるものにしていく大きな目標を目指しつつ、私語をやめるようにとモグラたたきをしながらも、学生の興味関心に答え、そして、学生自身の葛藤に答える内容を提示していくきっかけと本論をしていきたい。

引用文献

- 1) 三浦展 マイホームレスチャイルド 文芸春秋
- 2) 佐伯胖 学びの構造 東洋館新書
- 3) 刈谷剛彦 いまこの国で大人になるということ 紀伊国屋書店
- 4) エリクソン 自我同一性 (小此木啓吾他訳) 誠信書房
- 5) 小沢一仁 アイデンティティ危機における自分自身への違和感からアイデンティティを再考する 東京工芸大学工学部研究紀要 27号2巻

- 6) プラトン ゴルギアス 岩波書店
- 7) Kazuhito Ozawa “Ibasho”gram for understanding of identity in adolescence 東京工芸大学工学部研究紀要 28 号 2 巻
- 8) 溝上慎一 大学生論 ナカニシヤ出版
- 9) 溝上慎一 現代大学生論 NHK 出版
- 10) 佐伯胖 わかり方の探求 小学館
- 11) 鶴見和子 暮らしの流儀 はる書房
- 12) フッサール ヨーロッパ諸学の危機と超越論的現象学 (細谷恒夫、木田元訳) 中央公論社
- 13) 竹田青嗣 現象学は思考の原理である 筑摩書房
- 14) 西研 哲学的思考 筑摩書房
- 15) プラトン 定義集 岩波書店

＊付記 1

「大学生の自己理解と社会認識の関係についての研究（1）（2）（3）」は、滝沢利直、菅田圭次、小沢一仁の3名の共同研究であり、それぞれ（1）は滝沢利直、（2）は菅田圭次、（3）は小沢一仁が分担執筆した。それぞれの研究の第二著者は、1名のみ記載しているが、内容の検討については3名で行った。

＊付記 2

2004 年度から開設された、「現代社会と人 A・B」の実施記録は以下の通りである。協力していただいた先生方に感謝致します。

2004 年度(平成 16 年度)実施記録

前期:現代社会と人 A

1. 全体のガイダンス【小沢】4.13
- 2.【A】心の底の実感とは(本質観取)【滝沢】4.20
- 3.【A】無意識から見た現代人の心【小沢】4.27
- 4.【A】課外活動に見られる思考削除と成り行き任せの論理【菅田】5.11
- 5.【A】心と肉体の密接な関係【木村】5.18
6. 「現代社会における心の問題」のグループ討論【小沢】5.25
7. 「現代社会における心の問題」のまとめと課題の作成【小沢】6.1
- 8.【B】異文化におけるコミュニケーションの違い【重光】6.8
- 9.【B】対人関係のスタイルから(心理テスト)【小沢】6.15
- 10.【B】コミュニケーションの社会的条件【茂木】6.22
- 11.【B】スポーツ体験と自己内対話【菅田】6.29

12. 「現代社会におけるコミュニケーション・表現」のまとめと課題の作成【小沢】7.6
- 後期:現代社会と人 B
1. 全体のガイダンス【菅田】9.21
 - 2.【C】形骸化した成人式に替わるもの【小沢】9.28
 - 3.【C】数学が育む文化社会と応用言語学の役割【田邊】10.19
 - 5.【C】東洋の身体論と現代【菅田】10.26
 - 6.【C】沖縄のアメラジアン【野呂】11.2
 7. 「現代社会における教育」のまとめと課題の作成【菅田】11.9
 - 8.【D】人と科学の関係を考える【甲斐】11.16
 - 9.【D】外界から身体内部環境を守る仕組み【木村】11.30
 - 10.【D】出生前診断と生命の倫理【滝沢】12.7
 - 11.【D】象徴としての富士山にみられる諸問題【菅田】12.14
 12. 「現代社会における環境・生命」のまとめと課題の作成【菅田】12.21

2005 年度(平成 17 年度)実施記録

前期:現代社会と人 A

1. 全体のガイダンス【小沢】4.12
- 2.【A】意識の底板を言葉にする意義(本質観取)【滝沢】4.19
- 3.【A】無意識から見た現代人の心【小沢】4.26
- 4.【A】課外活動に見られる思考削除と成り行き任せの論理【菅田】5.10
- 5.【A】心と肉体の密接な関係【木村】5.17
- 6.【A】男女共同参画社会の将来を考える【鈴木】*5.24
7. 「現代社会における心の問題」のまとめと課題の作成【小沢】5.31
- 8.【B】異文化におけるコミュニケーションの違い【重光】6.7
- 9.【B】自己表現を高める【大島】*6.14
- 10.【B】コミュニケーションの3つのスタイル【小沢】6.21
- 11.【B】心で走る 42.195km【山本・北】6.28
12. 「現代社会におけるコミュニケーション・表現」のまとめと課題の作成【小沢】7.5

後期:現代社会と人 B

1. 全体のガイダンスと小課題【菅田】9.20
- 2.【C】形骸化した成人式に替わるもの【小沢】9.27
- 3.【C】数学が育む文化、数学を育んだ文化【植野】10.4
- 4.【C】国際化社会と応用言語学の役割【田邊】10.11
- 5.【C】私たちはなぜ学校へ行かなければならないか(学校の社会史)【大島】*10.18
- 6.【C】『スラムダンク』の読み方、『スラムダンク』から学ぶこと【實方】10.25
7. 「現代社会における教育」のまとめと課題の作成【菅田】11.1
- 8.【D】富士山に見られる諸問題【菅田】11.8
- 9.【D】外界から身体内部環境を守る仕組み【木村】11.15
- 10.【D】出生前診断と生命の倫理【滝沢】11.22
- 11.【D】私たち生命はどこからきたのか【牟田】*11.29
12. 「現代社会における環境・生命」のまとめと課題の作成【菅田】12.6

上記、*印は、本学芸術学部基礎教育教員

2006 年度(平成 18 年度)実施記録(一部予定も含む)

前期:現代社会と人 A

1. 全体のガイダンス【小沢】4.18
- 2.【A】便利な生活による現代人のこころの変化【小沢】4.25
- 3.【A】イギリス映画と文化【鈴木】*5.2
- 4.【A】やる気を生み出す脳のメカニズム【木村】5.9
- 5.【A】課外活動に見られる思考削除と成り行き任せの論理【菅田】5.16
- 6.【A】「勝ち組・負け組」と「人情」【滝沢】5.23
- 7.「現代社会における心の問題」のまとめと課題の作成【小沢】5.30
- 8.【B】国際社会と応用言語学の役割【田邊】6.6
- 9.【B】コミュニケーションの 3 つのスタイル【小沢】6.13
- 10.【B】心の底板における実感(本質観取)【滝沢】6.20
- 11.【B】心で走る 42.195km【山本・北】6.27
- 12.「現代社会におけるコミュニケーション・表現」のまとめと課題の作成【小沢】7.4

後期:現代社会と人 B

1. 全体のガイダンスと小課題【菅田】9.19
- 2.【C】形骸化した成人式に替わるもの【小沢】9.26
- 3.【C】古泉堯史監督作品「博士の愛した数式」を観る【植野】10.3
- 4.【C】異文化におけるコミュニケーションの違い【重光】10.10
- 5.【C】私たちはなぜ学校へ行かなければならないか(学校の社会史)【大島】*10.17
- 6.【C】『スラムダンク』の読み方、『スラムダンク』から学ぶこと【實方】10.24
- 7.「現代社会における教育」のまとめと課題の作成【菅田】10.31
- 8.【D】10年後のエネルギーは足りているか【松本(里)】11.7
- 9.【D】外界から身体内部環境を守る仕組み【木村】11.14
- 10.【D】出生前診断と生命の倫理【滝沢】11.21
- 11.【D】私たち生命はどこからきたのか【牟田】*1.28
- 12.「現代社会における環境・生命」のまとめと課題の作成【菅田】12.5

上記、*印は、本学芸術学部基礎教育教員

*資料

「現代社会と人」に関する基礎調査用紙

問 1. あなたの学年 (マーク 1)

①1 年 : ②2 年: ③3 年: ④4 年:

問 2. あなたの所属学科 (マーク 2)

①メディア画像 ②ナノ化学 ③建築 ④コンピュータ応用 ⑤システム電子⑥光情報メディア・光学⑦画像工学 ⑧応用化学 ⑨電子情報工学・電子工学

問 3. 性別 (マーク 3)

①男 ②女

問 4.あなたが 21 世紀を色で表すとすれば何色ですか、1 つ回答してくだ

さい。(マーク 4)

①ブルー ②白 ③グレー ④ピンク ⑤黄色 ⑥緑 ⑦紫
⑧赤 ⑨その他 ()

問 5. あなたが考える 21 世紀の不安要素について、3 つまで回答してください。(マーク 5)

①環境破壊 ②地震・災害 ③経済 ④戦争 ⑤エネルギー
⑥社会保障の先細り ⑦日本人口 ⑧世界人口 ⑨エイズ ⑩感染症
⑪食糧 ⑫貧富 ⑬雇用 ⑭その他 ()

問 6. あなたは 21 世紀にどんな希望を感じているかについて、3 つ以内で回答してください。(マーク 6)

①環境整備 ②宇宙 ③女性 ④生活 ⑤国際交流
⑥科学 ⑦途上国⑧貧富 ⑨医療 ⑩平和 ⑪その他 ()

問 7. あなたの環境問題への関心事について、3 つ以内で回答してください。(マーク 7)

①温暖化 ②汚染 ③オゾン ④リサイクル ⑤絶滅 ⑥自然の消滅
⑦熱帯雨林 ⑧不法投棄 ⑨砂漠化 ⑩その他 ()

問 8. あなたの現代社会に関する関心事について、3 つ以内で回答してください。

①景気 ②ファッション ③少子化 ④異文化 ⑤セクハラ
⑥経済摩擦 ⑦難民 ⑧ホームレス ⑨暴力 ⑩犯罪 ⑪家族の絆
⑫性 ⑬教育 ⑭その他 ()

問 9. あなたの情報社会についての関心事について、1 つ回答してください。(マーク 8)

①インターネット ②通信 ③音楽 ④絵 ⑤動画 ⑥電子出版
⑦その他 ()

問 10. あなたが現代社会の中で重要と覚えることについて、2 つ以内で回答してください。(マーク 9)

①家族 ②環境 ③経済 ④福祉 ⑤国際 ⑥情報化 ⑦食料 ⑧エネルギー ⑨異文化 ⑩教育 ⑪個人 ⑫国家 ⑬その他 ()

問 11. あなたが参加してみたいボランティア活動について、1 つ回答してください。 マーク 10)

①環境 ②介護 ③海外 ④国際 ⑤募金 ⑥災害 ⑦特にない
⑧その他 ()

問 12. あなた自身の心を豊かにしてくれるものを、3 つ以内で回答してください。(マーク 11)

①友人 ②家族 ③恋人 ④趣味 ⑤お金 ⑥時間 ⑦スポーツ ⑧読書 ⑨仕事 ⑩先生 ⑪信仰 ⑫勉強 ⑬ボランティア⑭ネット
⑮ペット⑯旅⑰その他 ()

問 13. あなたがこの授業で特に関心をもったテーマを、2 つ回答してください。(マーク 12)

①形骸化した成人式に替わるもの ②21 世紀=数学教育の挑戦
③国際化社会と応用言語学 ④なぜ学校へ
⑤『スラムダンク』 ⑥富士山に見られる諸問題

⑦外界から身体内環境

⑧出生前診断と生命の倫理

⑨私たち生命はどこからきたのか

問14. あなた自身の受講後の認識・態度変化について、各項目の当てはまるところに○印をしてください

- ・変わった
- ・どちらかといえば変わった
- ・どちらともいえない
- ・どちらかといえば変わらない
- ・変わらない

①形骸化した成人式に替わるもの ②21世紀＝数学教育の挑戦

③国際化社会と応用言語学

④なぜ学校へ

⑤『スラムダンク』

⑥富士山に見られる諸問題

⑦外界から身体内環境

⑧出生前診断と生命の倫理

⑨私たち生命はどこからきたのか

問15. あなたは現在、不安や悩みをもっていますか。（マーク22）

- ① もっている ②もっていない

②もっていると回答した人

それはどのような悩みですか、主なものを3つ以内で○印を付けてください。（マーク23）

- ①将来 ②就職 ③異性 ④ダイエット ⑤勉学 ⑥対人関係 ⑦性格
⑧経済 ⑨家族 ⑩健康 ⑪社会 ⑫能力 ⑬その他（ ）

その悩みをどのように対処しますか、2つ以内に回答してください。（マーク24）

- ①友人 ②自分 ③成行き ④家族 ⑤大学 ⑥インターネット
⑦相談しない ⑧その他（ ）

問16. 現在のあなたの気持ちにあてはまるところに○印を付けてください。

- ・あてはまる
- ・ややあてはまる
- ・あまりあてはまらない
- ・全くあてはまらない

自分の生活のペースを他人に乱されたくない。

理屈より感覚のほうが大切である。

今の自分ではいけないとあせりを感じる。

自分が求めているものが何なのかわからない。

少しでも社会のためになることをしたい。

期待に応えたいと思う人がいる。

人生はそのときが楽しければよい。

やりたいことをやりぬくためには、少しくらいルールを破るのもやむをえない。

夢中になって打ち込めるものをもっている。

自分の生き方に自信がもてる。

今の社会では、まじめに努力しても報われない。

自分のやりたいことができなくてつまらない。

自分は価値のある人間だと感じる。

他人の悩みやめごとにはかわりたくない。

本当の自分を理解してくれる人がいない。

何をするにしてもむなしい気がする。

真の友といえるような親友はできないように思う。

人と比較されることには抵抗感が強い。

キャンパス内で自分らしさを表現できている。

自分が友達からどのように見られているの気になる。

自分では良好な精神状態を保っていると思う。